

## Το ελληνικό, αγγλικό και ιρλανδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας επιπέδου Γυμνασίου: μια κριτική και συγκριτική παρουσίαση

Αλεξία Καπραβέλου

Υποψ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου

[akaprave@gmail.com](mailto:akaprave@gmail.com), [akaprave@sch.gr](mailto:akaprave@sch.gr)

**Abstract:** In this article the Greek, English, and Irish National Curriculum in Language for Secondary School are presented, critically examined, and compared. It is shown that all 3 curricula, despite their declarations, are exam-oriented and they serve the formal European educational policy based on the market needs and its consequent values. Pupils from non-favoured environments often sustain school failure. In language teaching, the curricula follow the communicative ‘whole language’ approach. Teaching bi/multilingualism, communities and practices of reading and writing, creative writing, argumentative talking and writing, multiliteracy and learning through projects are suggested. **Key words:** αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, curriculum, syllabus, επικοινωνιακή προσέγγιση, whole language.

### 1. Εισαγωγή

Τα ΑΠΣ της Ελλάδας, Αγγλίας και Ιρλανδίας για το μάθημα της Γλώσσας επιπέδου Γυμνασίου, στις έγγραφες διακηρύξεις τους, διαπνέονται από παλαιότερες και σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες γλωσσολογίας και παιδαγωγικής: διά βίου μάθηση με έμφαση στις δεξιότητες, αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, προσωπική ανάπτυξη, συνεργασία, αντιρατσιστική εκπαίδευση – πολυπολιτισμικότητα – πλουραλισμός, διαθεματικότητα, κριτική σκέψη, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ολιστική – σπειροειδής – ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης αλλά και μιχαεβιορισμός, επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας για τις ανάγκες της καθημερινής ζωής και της αγοράς εργασίας αλλά και αξιακή διάστασή της. Σε όλα τα ΑΠ προέχει τόσο η εννοιοκεντρική-διαθεματική προσέγγιση, όσο και η διδασκαλία της γλώσσας με αυθεντικό κειμενικό είδος και σε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Το αγγλικό δίνει έμφαση στις δραματοποιήσεις, στην κριτική εξέταση των απόψεων του συνομιλητή, στον αγώνα λόγων, στην ανάληψη ηγετικών ρόλων στις ομάδες, στους παγκόσμιους πολιτισμούς, παράγοντες σύμφυτοι με τους οικονομικούς στόχους του πραγματιστικού, τεχνοκρατικού εκπαιδευτικού της συστήματος. Το ιρλανδικό υπερτονίζει την πολυτροπική επεξεργασία κυρίως λογοτεχνικών κειμένων, που αντανakλά την πρόθεση για σύζευξη της παράδοσης με τις νέες εξελίξεις. Στο ελληνικό, παρά τις αντίθετες διακηρύξεις, η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων είναι εκτενής λόγω της ιδιαιτερότητας της γλώσσας και, παράλληλα, είναι μικρότερος ο κοινωνικός διαχωρισμός των μαθητών. Και τα τρία ΑΠΣ είναι πάντως συγκεντρωτικά και εξετασιοκεντρικά. Αποτυπώνουν δε την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

### 2. Σύντομη συγκριτική παρουσίαση και κριτική του ελληνικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα επιπέδου Γυμνασίου

Στο ΦΕΚ 303/13-3-2003 (σσ. 3733-3744, 3778-3784, 3791-3794) το ΥΠΕΠΘ δημοσίευσε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Γυμνασίου (όπως και Δημοτικού) με γενικό μέρος και ανά γνωστικό αντικείμενο, όπως της Ελληνικής Γλώσσας και άλλων.

Στο ΔΕΠΠΣ για το μάθημα της Γλώσσας Γυμνασίου παρουσιάζονται οι σκοποί της διδασκαλίας, που είναι ιδιαίτερα φιλόδοξοι και ακόμα ξένοι προς την ελληνική πραγματικότητα. Για παράδειγμα, η συμμετοχή στα κοινά προϋποθέτει εξάσκηση στη ρητορική και επιχειρηματολογία, ενώ η γνωριμία με τη γλωσσική και πολιτιστική παράδοση των άλλων λαών και τις αλληλεπιδράσεις τους προϋποθέτει ότι το εκπαιδευτικό υλικό θα επικεντρώνεται σ' αυτά και όχι αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα και πραγματικότητα.

Το ΔΕΠΠΣ φιλοδοξεί να συγκεντρώσει και να ενιαιοποιήσει τη γνώση (Ματσαγγούρας 2002: 24, 31-32; Κούσουλας 2004: 24), στηρίζεται σε σύγχρονες γλωσσολογικές προσεγγίσεις, όπως η κειμενοκεντρική, η επικοινωνιακή (Καραντζόλα 2000; Αργυροπούλου 2002: 152) και, σε μικρό βαθμό, η πολυτροπική (και Unsworth 2004). Τα νέα βιβλία της Γλώσσας Γυμνασίου 2006 ακολουθούν αυτές τις θεωρητικές αφετηρίες και έχουν καταργήσει το εγχειρίδιο *Γλωσσικές Ασκήσεις*, που περιλαμβάνει ασκήσεις μορφοσυντακτικές-λεξιλογικές, μη ενταγμένες στο επικοινωνιακό τους πλαίσιο (Καραντζόλα 2000).

Γίνεται επανάληψη και αλληλοεπικάλυψη γενικών σκοπών, ειδικών σκοπών, στόχων, πράγμα που φανερώνει βιασύνη και προχειρότητα στη σύνταξη του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ.

Για τους δίγλωσσους προκρίνεται η εξοικείωση με τη νέα ελληνική για την επικοινωνία, με σεβασμό στη μητρική τους γλώσσα. Η μόνη ίση μεταχείριση μονόγλωσσων-δίγλωσσων θα ήταν να διδάσκεται η ελληνική εξίσου με τη μητρική τους γλώσσα, πράγμα που δε συμβαίνει, μια και κάθε κράτος υποδοχής επιδιώκει, παρά τις συμβατικές διακηρύξεις, να ενσωματώσει τους αλλόγλωσσους (Μίλεση & Πασχαλιώρη 2003: 91-92).

Το ελληνικό ΑΠΣ είναι ίσως το μόνο στην Ευρώπη που δεν αρκείται στην παράθεση των στόχων ως κεντρικών στοιχείων της διδασκαλίας και αξιολόγησης, αλλά ορίζει και συγκεκριμένη διδακτέα ύλη (και Χατζηγεωργίου 1998: 8, 187, 189) σχετική με την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας αλλά και τα γλωσσικά φαινόμενα. Η διδασκαλία δεν απαλλάσσεται από τη μελέτη μεμονωμένων μορφοσυντακτικών-λεξιλογικών φαινομένων, αν και οι δραστηριότητες προβλέπουν την ένταξή τους σε κειμενικά πλαίσια. Το κοινό εγχειρίδιο εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, μια και οι κοινές γνώσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν όμως τις εξετάσεις διεξάγουν τα τμήματα των Σχολών, θα είναι αποτελεσματικό το ποικίλο διδακτικό υλικό. Στην ελληνική εκπαίδευση δεν προβλέπεται ακόμα το πολλαπλό υλικό από τον εκπαιδευτικό, αλλά χορηγείται βιβλίο από τον ΟΕΔΒ του ΥΠΕΠΘ, προφανώς για να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό και να προσφέρει κοινή ύλη δωρεάν, που όμως πληρώνεται από την παραπαιδεία ή έστω το παράλληλο εξωσχολικό «βοήθημα».

Προτείνονται συνθετικές-δημιουργικές-διαθεματικές-διερευνητικές εργασίες (Αργυροπούλου 2002: 152; Ματσαγγούρας 2002: 32), που όμως είναι χρονοβόρες και στην πράξη αποφεύγονται. Μπορεί να δίνονται κατ' όικον, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι περισσότεροι μαθητές θα ασχοληθούν με αυτές. Άλλωστε, το ελληνικό ΑΠΣ είναι ήπιας διαθεματικότητας, αφού δεν καταργούνται τα διακριτά μαθήματα (Ματσαγγούρας 2004: 60).

Παρά τη στροφή στην ισότιμη συνδιδασκαλία και συνεξέταση προφορικού και γραπτού λόγου, το σχολείο δε δίνει ιδιαίτερο βάρος στον προφορικό, μια και δε χρειάζεται για τις γραπτές δοκιμασίες τρι/τετραμήνων και τις εξετάσεις, προαγωγικές και εισαγωγικές. Η προσθήκη προφορικών εξετάσεων θα μετατρέψει το ήδη αμφισβητούμενο σύστημα αξιολόγησης σε διάτρητο. Προς το παρόν, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τα γραπτά του μαθητή και την καθημερινή συμμετοχή του στο μάθημα, αν και τα κριτήριά

του είναι υποκειμενικά και μη ελέγξιμα, και εναπόκειται στις ηθικές του αρχές η κατάθεση δίκαιης βαθμολογίας.

Η αξιολόγηση που προτείνεται συμβαδίζει με τη διδακτική μεθοδολογία, αλλά στην πράξη η μετωπική, ατομική και δασκαλοκεντρική διδασκαλία σε πολυμελή τμήματα που συνεχίζει να ισχύει στα ελληνικά σχολεία καθιστά αδύνατη την εφαρμογή αυτών των διακηρύξεων. Στα παραδοσιακά κριτήρια αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος (περιεχόμενο-δομή-έκφραση) προστέθηκαν, με τη «μεταρρύθμιση» Αρσένη του 1997, κριτήρια όπως το είδος κειμένου, η καταλληλότητα του ύφους του, η αποτελεσματικότητά του σε συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας. Σ' αυτή τη θεμελιώδη αρχή της επικοινωνίας στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες εμπεριέχεται ο κίνδυνος, η ευελιξία να μετατραπεί σε ψέμα και απάτη, όταν δείχνουμε στην κοινωνία χαρακτηριστικά προσωπικότητας που δε διαθέτουμε πραγματικά, και αποκρύπτουμε άλλα.

Το ΔΕΠΠΣ είναι αποτέλεσμα της τελευταίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Πέτρου Ευθυμίου και αποτελεί προϊόν άνωθεν αποφάσεων. Εκφράζει συγκεκριμένες ιδεολογικές και πολιτικές προθέσεις αλλά και πιέσεις για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, εναντίωση σε κάθε διάκριση και αποκλεισμό, μείωση της μαθητικής διαρροής, προετοιμασία για την αγορά εργασίας (Flouris & Pasiás 2003: 73-74, 86; Φλουρής & Πασιάς 2004: 133).

### **3. Σύντομη συγκριτική παρουσίαση και κριτική του αγγλικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα επιπέδου Γυμνασίου**

Κατά τις δεκαετίες 1960-1980, η Γραμματική είχε εξοστρακιστεί από τα ΑΠΣ της Αγγλίας, των ΗΠΑ και της Αυστραλίας και παρατηρήθηκε στροφή της γλωσσικής διδασκαλίας στη δημιουργική γραφή 'ως ατομικό σχέδιο δράσης'. Αργότερα όμως επανέρχεται ο στόχος 'γνώση για τη γλώσσα', μαζί με κειμενικές θεωρίες (Καραντζόλα 2000).

Το εγχειρίδιο του ΑΠΣ για το μάθημα της Γλώσσας στη Μεγάλη Βρετανία (2003: 7-9, 14-15, 31-39, 42-52, 54-60) είναι καλαίσθητο και οργανωμένο. Το 3<sup>ο</sup> στάδιο (key stage 3) αντιστοιχεί περίπου στο ελληνικό Γυμνάσιο (11-14 ετών), ορίζεται δηλαδή κατά ηλικίες, πράγμα που ευνοεί τη διάκριση ανάμεσα στους κανονικώς και μη κανονικώς φοιτούντες. Κάθε στάδιο περιλαμβάνει στόχους επίδοσης (attainment targets), που αποτελούνται από 8 περιγραφικά επίπεδα (level descriptions) κλιμακούμενης δυσκολίας και 1 ακόμη, ανώτερο από το 8ο. Τα επίπεδα δείχνουν την πρόοδο των μαθητών στους τομείς του λόγου: 'ακούω', 'μιλώ', 'διαβάζω', 'γράφω'. Τους ίδιους τομείς εξετάζει και το ελληνικό ΑΠΣ, αλλά σ' αυτό τα επίπεδα αντικαθίστανται από τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τάξεις. Τα περιγραφικά επίπεδα αποτελούν τη βάση της αξιολόγησης των μαθητών στο τέλος κάθε σταδίου (και Χαραλαμπίδης 1999; Breedon & Jefferson 2000). Θεμελιώδης αρχή του ΑΠΣ είναι οι μαθητές να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται θετικά σε έναν κόσμο που αλλάζει. Επικεντρώνεται λοιπόν σε βασικές ικανότητες και δεξιότητες παρά σε συγκεκριμένες γνώσεις (Κωστάκη 1999: 145).

Όπως στο ελληνικό ΑΠΣ έτσι και στο αγγλικό, οι μαθητές εξοικειώνονται με διάφορα κειμενικά είδη, λογοτεχνικά, γραφείου, προσωπικά, εμπορικά, κοινωνικής δράσης, δημόσια, λόγια. Προετοιμάζονται για τη μετέπειτα αποτελεσματική επικοινωνία με το συγκεκριμένο κοινό τους, στο οποίο θέλουν να απευθυνθούν. Κυρίαρχη γλωσσική θεωρία είναι η επικοινωνιακή (γλωσσική ποικιλία και πολυτροπικότητα) (και Unsworth 2004). Η γλωσσική διδασκαλία αποσκοπεί στην προώθηση: α) της πνευματικής-ηθικής-κοινωνικής-πολιτιστικής ανάπτυξης των μαθητών, β) δεξιοτήτων επεξεργασίας κειμένου, κριτικής, αξιολόγησης, έκφρασης της προσωπικής άποψης, τεχνολογίας, επικοινωνίας, συνεργατικότητας, αυτοπαρουσίασης, επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, προετοιμασίας για τη δημόσια ζωή (και Χαραλαμπίδης 1999; Bousted 2003: 75, 78).

Το αγγλικό ΑΠΣ εισάγει και στόχους όπως η ηθική καλλιέργεια και η ανάληψη ηγετικών ρόλων στην ομάδα, τους οποίους παραβλέπει το ελληνικό ΑΠΣ και θα μπορούσε να τους καλλιεργήσει. Επίσης, στις δραστηριότητες της τάξης εντάσσονται οι δραματοποιήσεις και οι μορφές πειθούς, ενώ το ελληνικό ΑΠΣ δίνει λιγότερο βάρος σ' αυτές, με αποτέλεσμα στην πράξη να ατονούν. Αυτές οι παράμετροι είναι απαραίτητες για να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις δυνατότητές τους, υψηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνικό θάρρος. Διαφορετικά, ως ενήλικες θα είναι, στην πλειοψηφία τους, παθητικοί δέκτες πρωτοβουλιών και αποφάσεων που παίρνουν οι ολίγοι. Το αγγλικό ΑΠΣ γενικά δίνει πολύ μεγαλύτερη έμφαση στην προφορική επικοινωνία, η επιρροή προέρχεται από τον Vygotsky (Bousted 2003: 76). Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν από νωρίς να οξύνουν το νου τους, να διαισθάνονται, να κρίνουν, να βιώνουν καταστάσεις της πραγματικής ζωής (και Καρατζιά-Σταυλιώτη et al. 2004: 180).

Απώτερος εθνικός στόχος είναι όμως να γίνουν επιτυχημένοι χρηματιστές ή έμποροι-επιχειρηματίες στην παγκόσμια αγορά, επιδέξιοι διπλωμάτες και πολιτικοί στη διεθνή σκηνή, αποτελεσματικοί επαγγελματίες στον τόπο τους, για την εδραίωση της παγκόσμιας κυριαρχίας της χώρας τους. Επίσης, πρέπει να μάθουν να επιλύουν διαφορές και συγκρούσεις με διαπραγματεύσεις, για να επιτυγχάνεται η κοινωνική συναίνεση (consensus) εντός και εκτός της χώρας τους. Η εκμάθηση της ανάληψης ηγετικού ρόλου θα τους καταστήσει ικανούς να ηγούνται μέσα και έξω από τη χώρα τους με θάρρος, αποφασιστικότητα και επιτυχία, προς όφελός τους. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλά τον προσανατολισμό της χώρας και τη θέση της στη διεθνή σκηνή. Για το σκοπό αυτό, το σχολείο απαιτεί από τους μαθητές πειθαρχία αλλά και ευελιξία, θετικές στάσεις απέναντι στην εργασία, μάθηση υψηλού επιπέδου, πολλαπλές δεξιότητες, τεχνογνωσία (Skillbeck 1990: 60-61, 65-66).

Παρουσιάζεται η αξία της αγγλικής ως γλώσσας διεθνούς, χωρίς να λείπουν υπερβολές, όπως η άποψη της Anne Fine, συγγραφέως: «... Χωρίς την Αγγλική, τίποτε...». Αυτός ο εθνικός-εθνικιστικός προσανατολισμός κάθε κράτους δε λαμβάνει υπόψη κάτω από ποιες συνθήκες κυριάρχησε διεθνώς μια γλώσσα, έναντι των άλλων, και βλάπτει σοβαρά τη διεθνή αλληλεγγύη και συνεργασία. Από την άλλη, το ίδιο ΑΠΣ υπόσχεται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, πολιτισμικών ή γλωσσικών περιβαλλόντων, κατάστασης υγείας, επαγγέλλεται ανάδειξη των ενδιαφερόντων τους και των μαθησιακών τους στυλ, ασφάλεια και προστασία, αποκρύπτοντας όμως τις υφιστάμενες οικονομικοκοινωνικές ανισότητες.

Κατά την Thompson (2004: 95-97, 100), το ΑΠΣ ουσιαστικά απευθύνεται στους μονόγλωσσους, ενώ στη Μ. Βρετανία ζουν πολλοί δίγλωσσοι, όπως Ουαλοί και Σκοτσέζοι, που θα ανταγωνιστούν τους Άγγλους μαθητές. Μεγάλο μέρος αυτών, όπως και μειονοτικοί και αλλοδαποί, αποκλείονται από τους διδακτικούς στόχους και τις απαιτητικές εξετάσεις. Τα αγγλικά μοιάζουν γλωσσικά απομονωμένα σε ένα πολυγλωσσικό, παγκόσμιο περιβάλλον. Δε γίνεται επίσημη προσπάθεια αλληλεπίδρασης με ξένες κοινότητες και τα παιδιά δε διδάσκονται Ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πράγμα που δε συνάδει με τη θεώρηση του ΑΠ ως προετοιμασίας των μαθητών για την ενήλικη ζωή, ως εργαζομένων και ενεργών πολιτών.

Η επαφή με τους άλλους πολιτισμούς, που διατρανώνει το ΑΠΣ, αν δεν έχει τις ρίζες της στην αποικιοκρατία και στην οικονομική διείσδυση, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Αγγλίας, ευνοεί, κατά τα άλλα, τη σύναψη φιλικών διακρατικών σχέσεων συνεργασίας.

Από τους στόχους δε λείπει η εκμάθηση του λεξιλογίου και των μορφοσυντακτικών φαινομένων, και το αγγλικό ΑΠΣ επιμένει στη σωστή εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, που ευνοεί τον ταξικό διαχωρισμό και θα εξυπηρετήσει τις εθνικές και διεθνείς

ανάγκες της χώρας αλλά και την εξαγωγή και εισαγωγή επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, δημοσιογραφικής ενημέρωσης, λόγιας και καλλιτεχνικής παραγωγής.

Στο αγγλικό -και ιρλανδικό- εκπαιδευτικό σύστημα η Λογοτεχνία δε διδάσκεται χωριστά από τη Γλώσσα, όπως στο ελληνικό. Οι μαθητές διδάσκονται ολόκληρα λογοτεχνικά έργα και παρατίθενται κατάλογοι συγγραφέων. Στους ξένους μυθιστοριογράφους συγκαταλέγεται η Μάγια Αγγέλου. Τα λογοτεχνικά είδη είναι: δράμα, μυθιστόρημα, ποίηση αλλά και ταξιδιωτικά, κείμενα για το φυσικό κόσμο, βιογραφίες, δοκίμια, ρεπορτάζ. Στην πράξη όμως η απόλαυση της ανάγνωσης εξανεμίζεται, διότι οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να διδάσκουν ανάγνωση και παραγωγή λόγου περιληπτικά και αποσπασματικά λόγω έλλειψης χρόνου, δε λαμβάνουν υπόψη μη προβλέψιμες, εναλλακτικές απαντήσεις και δίνουν έμφαση στα τεχνικά χαρακτηριστικά και στους εκφραστικούς τρόπους του κειμένου για τις ανάγκες των εξετάσεων (Boustead 2003: 74-75).

Στο αγγλικό ΑΠΣ εντύπωση προκαλεί η μελέτη και της ελληνικής γραμματείας αλλά και της Βίβλου, πράγμα που δε συνάδει με την ανεξιθρησκεία και πολυπολιτισμικότητα που επαγγέλλεται η χώρα αυτή. Είναι προφανής η επιρροή της Προτεσταντικής Εκκλησίας στην αγγλική εκπαίδευση, όπως και της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην ελληνική εκπαίδευση.

Τα περιγραφικά επίπεδα είναι -και σε σύγκριση με την ελληνική ή την ιρλανδική πραγματικότητα- ιδιαίτερα απαιτητικά για τους μαθητές, με αποτέλεσμα η πλειοψηφία να αγγίζει το επίπεδο 5 ή 6 σε ηλικία μεγαλύτερη (Breedon & Jefferson 2000). Μόνο πολύ 'προικισμένοι' μαθητές μπορούν να φτάσουν στο 10<sup>ο</sup> επίπεδο προόδου ως τα 16 τους χρόνια. Ο μέσος 16χρονος φτάνει ως το 6-7 (Κωστάκη 1999: 131, 133). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση να κάνει, τελικά, διαχωρισμούς, με λιγότερο ευνοημένους μαθητές αυτούς που προέρχονται από μη ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά στρώματα ή είναι αλλοδαποί (Lawton 1982: 110). Η έρευνα της Gathercole et al. (2004: 2-3, 11, 13) έδειξε ότι οι δεξιότητες που ζητά το ΑΠ δεν είναι οικείες στα παιδιά, που μάλιστα συναντούν δυσκολίες στη βραχεία μνήμη και στο φωνολογικό μέρος της γλώσσας, και δε λαμβάνεται υπόψη το οικογενειακό και εθνοτικό περιβάλλον.

Το ΑΠΣ «προϋποθέτει την ενεργό, συμμετοχική, βιωματική μάθηση», αλλά παράλληλα «αποσκοπεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με μηχανισμούς της αγοράς», συγκεντρωτικό, εξετασιοκεντρικό (Skillbeck 1990: 26; Χαραλαμπίδης 1999; Καρατζιά-Σταυλιώτη 2002: 58; Boustead 2003: 72), αντιδημοκρατικό (Simons 2004: 34). Αυτό συνάδει με τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης στην τεχνολογία, εμπόριο, βιομηχανίες, στην οικονομική ανάπτυξη, απασχόληση, στην αποτελεσματικότητα, στη διαχείριση των οικονομικών της. Είναι δηλαδή τεχνοκρατική. Η κεντρική κυβερνητική παρέμβαση αποτυπώνεται στις οδηγίες, στον έλεγχο, στην αξιολόγηση, στα οικονομικά της εκπαίδευσης. Ο μαθητής προετοιμάζεται για την ιδιότητα του πολίτη και την απόκτηση δεξιοτήτων και αποτελεί αντικείμενο επίτευξης εθνικών αναπτυξιακών στόχων. Η εκπαίδευση, παράλληλα, λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής προσαρμογής και διαμόρφωσης των αξιών και του τρόπου ζωής των μαθητών (Skillbeck 1990: 32).

Για τον Ball, το ΑΠ έχει σχεδιαστεί από την πολιτισμική και πολιτική elite και αγνοεί την ιστορία της εργατικής τάξης, των αποικιοκρατούμενων, των γυναικών. Απηχεί μάλιστα παραδοσιακές απόψεις των συντακτών του, οι οποίες ανάγονται στα δικά τους σχολικά χρόνια, αφού ουσιαστικά καλεί την εκπαιδευτική κοινότητα για επιστροφή στις 'αξίες', όπως και το ελληνικό, και παρουσιάζει ομοιότητες με το ΑΠ του 1904 (!). Απηχεί συντηρητικές-νεοφιλελεύθερες πολιτικές. Διεξάγονται συνεχείς εξετάσεις, στις ηλικίες 7(!), 11, 14, 16 και τα αποτελέσματα των 3 μεγαλύτερων, συχνά απογοητευτικά, παρά την τάση για ευκολότερα θέματα και επιεικέστερη βαθμολογία τα τελευταία χρόνια, δημοσιεύονται σε εθνικό επίπεδο. Η αξιολόγηση αυτή είναι καθαρά γνωστική και ελέγχει την επίτευξη στόχων. Η αυτονομία που δίνεται στους εκπαιδευτικούς

είναι μύθος, διότι αυτοί θα διδάξουν σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ΑΠ (standards). Όλο το πρόγραμμα της σχολικής τάξης προσαρμόζεται σ' αυτές, εις βάρος των υπόλοιπων, μη εξεταζόμενων μαθημάτων. Μηχανισμοί ελέγχουν τους εκπαιδευτικούς, περιορίζοντας το έργο τους σ' αυτό το καθορισμένο πλαίσιο. Ο ανταγωνισμός μεταξύ σχολείων είναι τόσο μεγάλος, που διευθυντές αλλοιώνουν βαθμολογίες, για να δείξουν ότι το σχολείο σημείωσε επιτυχίες. Η σύγκριση είναι άδικη, μεταξύ του σχολείου με πλουσιόπαιδα και του σχολείου με παιδιά από φτωχά περιβάλλοντα ή/και όπου τα αγγλικά δεν είναι η πρώτη γλώσσα. Οι γονείς επιλέγουν το σχολείο, αλλά και τα παιδιά τους επιλέγονται, αν οι αιτήσεις είναι πολλές. Τα σχολεία με τις αποτυχίες αγωνίζονται να επιβιώσουν. Το σχολείο δεν παρακινείται για βελτίωση των επιδόσεων, και μάλιστα η τακτική αυτή μπορεί να οδηγήσει σε χειρότερα αποτελέσματα, γιατί τα κριτήρια αξιολόγησης είναι υπεραπλουστευμένα. Κάθε σχολείο χρηματοδοτείται από το κράτος κατόπιν αξιολόγησης των επιτευγμάτων του (!). Πολλά σχολεία υπογράφουν συμβόλαια με ιδιωτικές εταιρίες παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής (!). Η κυβέρνηση χρεώνει τη σχολική αποτυχία στους εκπαιδευτικούς (Skillbeck 1990: 31, 47, 65, 71; Χαραλαμπίδης 1999; Breedon & Jefferson 2000; Bousted 2003: 72, 77; Elkins & Elliott 2004: 16-28; Κυπριανός & Μιχαλακοπούλου 2004: 114; Simons 2004: 26, 28, 29, 31, 32). Η πρόταση του Tyler (1949: 126-128) και του Doll (1993: 163) για συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στη σύνταξη του ΑΠ φαίνεται να έχει εδώ αρνητική εφαρμογή.

Οι Breedon & Jefferson (2000) υποστηρίζουν ότι οι Άγγλοι καθηγητές θεωρούν καταδίκη της δημιουργικότητας και του επαγγελματικού τους κύρους να τους υπαγορεύουν τι και πώς θα το διδάξουν και ότι έχει επιτευχθεί ευρεία συναίνεση μεταξύ τους γι' αυτά τα θέματα. Οι κυβερνήσεις, ιδιαίτερα της Θάτσερ, θεώρησαν τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους -φυγόπονους και ανεπαρκείς ή εισηγητές λανθασμένων και ανατρεπτικών μεθόδων- για το χαμηλό επίπεδο γνώσεων των μαθητών και όρισαν επιθεωρητές να ελέγχουν και να αξιολογούν τη διδασκαλία, τα σχέδια εργασίας και τα σχολεία. Τα μέτρα αυτά προσβάλλουν τους εκπαιδευτικούς, μειώνουν την αυτοεκτίμηση των ευσυνείδητων εκπαιδευτικών, διαχωρίζουν τα σχολεία σε 'καλά' και 'κακά' μη προνομιούχων περιοχών με μαθητές φτωχούς ή αλλόγλωσσους ή με ειδικές ανάγκες, οδηγούν σε ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων και μεταξύ γονέων για την εγγραφή, ενώ τα αποτυχημένα σχολεία μαζί με τους καθηγητές τους δυσφημίζονται από τα ΜΜΕ.

Το Ινστιτούτο Οικονομικών Υποθέσεων της Αγγλίας διακηρύττει ότι το αποτελεσματικό ΑΠΣ επηρεάζεται από την αγορά και τους καταναλωτές των υπηρεσιών εκπαίδευσης. Θεωρεί δε ότι ένα τέτοιο ΑΠΣ ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και στις απαιτήσεις της κοινωνίας, παρά ένα άλλο κεντρικά σχεδιασμένο, και ότι εξασφαλίζει ποιότητα και ευελιξία. Παροτρύνει μάλιστα την κυβέρνηση να εμπιστευτεί την αγορά. Το ΑΠΣ λοιπόν, τωρινό και επικείμενο, απηχεί τις θέσεις των νεοσυντηρητικών και του νεοφιλελευθερισμού για έλεγχο της εκπαίδευσης και ιδιωτικοποιήσεις, αρχής γενομένης από την εύρεση χορηγών των σχολείων που σημειώνουν τη μεγαλύτερη επιτυχία στις εθνικές εξετάσεις (Skillbeck 1990: 25, 42; Moon 1997: 255-256).

#### **4. Σύντομη συγκριτική παρουσίαση και κριτική του ιρλανδικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα επιπέδου Γυμνασίου**

Το πρόγραμμα σπουδών για την αγγλική γλώσσα επιπέδου Γυμνασίου (Post-primary or Secondary Education, Junior Cycle για μαθητές 12-15 ετών) τροποποιήθηκε το 2003. Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 επίπεδα διδασκαλίας. Δε λείπει η σχολική επιλογή και στις τελικές εξετάσεις: οι μαθητές διαχωρίζονται, πριν ακόμη την εξέταση, σε 2 επίπεδα για κάθε τάξη. Οι προχωρημένοι, βέβαια, προορίζονται για τις επαγγελματικά υψηλότερες θέσεις. Το ΑΠΣ μεριμνά και για την εκπαίδευση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Για τους αλλοδαπούς παρέχεται πρόσθετη διδακτική στήριξη σε ξεχωριστά σχολεία ή

θερινά, με αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών 1:14. Ωστόσο, το επίπεδο στήριξης των αιτούντων πολιτικό άσυλο είναι χαμηλότερο (Syllabus, 2005; [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=IE\\_VO\\_5&id=1](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=IE_VO_5&id=1)). Ο γυμνασιακός κύκλος στοχεύει να αξιοποιήσει την προηγούμενη γνώση και να την αναπτύξει περαιτέρω, όπως και τις ικανότητες-δεξιότητες-στάσεις, να προετοιμάσει τους νέους για την απασχόληση, τη ζωή και τις ευθύνες του πολίτη σε εθνικό-ευρωπαϊκό-παγκόσμιο επίπεδο, να καλλιεργήσει ηθικές αρχές, ανεκτικότητα και σεβασμό στις αξίες και ιδέες των άλλων (Syllabus 2005; <http://www.ncca.ie/index.asp?locID=263&docID=-1>).

Κοινά στοιχεία και στα 3 ΑΠΣ είναι οι διδακτικές ρυθμίσεις για τα παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες και η εστίαση σε στόχους μαθησιακούς και επικοινωνιακούς, στα πλαίσια μάλιστα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το ελληνικό και ιρλανδικό ΑΠΣ, περισσότερο από το αγγλικό, προβάλλουν την ευρωπαϊκή αλλά και παγκόσμια ταυτότητα των πολιτών και μόνον το ιρλανδικό συνδέει τη φοίτηση με την απασχόληση, πράγμα που μπορεί να θεωρηθεί κοινωνικό κεκτημένο ως τη δεκαετία του '80. Απευθύνεται δηλαδή σε ευρύτερα ταξικά μεγέθη, σε σχέση με το αγγλικό (Skillbeck 1990: 43).

Το ιρλανδικό ΑΠΣ για τη Γλώσσα Γυμνασίου στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρητικές τάσεις της Γλωσσολογίας, Λογοτεχνίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, όπως είναι η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, η ομαδοσυνεργατική τάξη, η μάθηση με νόημα και προσωπική εμπλοκή του μαθητή, τα αναπτυξιακά στάδια του Piaget και γενικότερα η γνωστική θεωρία και η θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών, η λογοτεχνική ερμηνεία από τη σκοπιά του αναγνώστη, καθώς και η δημιουργική γραφή. Συν τοις άλλοις, λαμβάνεται υπόψη η νέα γλωσσολογική τάση της πολυτροπικότητας (και Unsworth 2004).

Το ιρλανδικό πρόγραμμα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αισθητική και φαντασιακή όψη της γλώσσας, ενώ το αγγλικό στην αποτελεσματική χρήση της για τις συναλλαγές και την επιχειρηματικότητα. Αγγλικό και ιρλανδικό προτείνουν πολύ μεγάλο εύρος κειμενικών ειδών. Το αγγλικό φαίνεται να υπερτονίζει την αναγκαιότητα για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, που θα προστατεύσει τον αυριανό πολίτη από πιθανό δόλο του συνομιλητή του, προετοιμάζοντας έτσι καλύτερα τους μαθητές, ώστε να αντεπεξέλθουν στην ανταγωνιστική κοινωνία, ενώ το ιρλανδικό εμπνέεται περισσότερο από ανθρωπιστικά και παιδαγωγικά ιδεώδη. Και στα δύο αυτά ΑΠΣ έχει βαρύνουσα σημασία ο ρόλος του άλλου, του συνομιλητή, ενώ στο ελληνικό όχι.

Και τα τρία προγράμματα δεν είναι διαθεματικά αλλά διεπιστημονικά, με τη διακριτή συνδρομή της Γλωσσολογίας, Λογοτεχνίας, Θεατρικών Σπουδών, Δημοσιογραφίας, Δημοσίων Σχέσεων, Ρητορικής.

Το ιρλανδικό και σε μικρότερο βαθμό το αγγλικό αποβλέπουν να καταστήσουν τους μαθητές μικρούς συγγραφείς/λογοτέχνες, όχι όμως το ελληνικό, το οποίο μάλιστα είναι προσανατολισμένο στην αναφορική και όχι στην ποιητική λειτουργία της Γλώσσας, γι' αυτό παραθέτει κείμενα πιο ορθολογικά και λιγότερο δημιουργικής φαντασίας. Από το ελληνικό ΑΠΣ παραλείπεται η ποίηση, η πεζογραφία και το θεατρικό είδος, που εντάσσονται σε αυτοτελές μάθημα Νεοελληνικής ή Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας.

Όπως στο αγγλικό έτσι και στο ιρλανδικό ΑΠΣ προτείνονται λογοτεχνικά έργα (ποίηση, νουβέλα, θεατρικό έργο) και, για καθένα, κατάλογος αισθητικού-φαντασιακού πλαισίου, αντίστοιχες γλωσσικές δραστηριότητες και συμπληρωματικό υλικό: πολυτροπικό και παράλληλα κείμενα. Στο λογοτεχνικό υλικό συγκαταλέγεται η ελληνική μυθολογία.

Τα προτεινόμενα λογοτεχνικά βιβλία στο ιρλανδικό πρόγραμμα είναι μια καλή ευκαιρία για τους εκδοτικούς οίκους να αυξήσουν τα κέρδη τους και μια ακόμα επιβάρυνση των γονέων. Διαφαίνεται ένας χαρακτήρας ελιτισμού, μια και ο πολλαπλά καλλιεργημένος α-

στός είναι πιο αποτελεσματικός, συνεπώς πιο επιτυχημένος επιχειρηματίας. Παράλληλα, η έμφαση στα γράμματα και τις τέχνες αποτυπώνει ίσως την ιρλανδική παράδοση και την ανάγκη διατήρησής της. Ουσιαστική είναι και η επιρροή της Καθολικής Εκκλησίας.

## 5. Συμπέρασμα

Στο άρθρο αυτό τονίστηκε η αλληλεξάρτηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Κάθε ΑΠΣ περιλαμβάνει, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, τους ειδικούς σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας, τους επιμέρους στόχους σε αντιστοιχία με θεματικές ενότητες και ενδεικτικές δραστηριότητες, κατά τάξη και κατά ενότητες κάθε τάξης, τη διδακτική μεθοδολογία, την αξιολόγηση, το διδακτικό υλικό. Η διδακτέα-εξεταστέα ύλη εντάσσεται σε έναν από τους 4 άξονες: ακούω και κατανοώ, μιλώ, διαβάζω, γράφω. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει κι ο ίδιος ανανεώσιμο εκπαιδευτικό υλικό στους μαθητές, με ποικιλία κειμένων και διαβαθμισμένων ασκήσεων.

Έρευνες έδειξαν ότι, στην πράξη, είναι δύσκολη η πλήρης εφαρμογή των οδηγιών στα ΑΠ, ότι οι μαθητές συναντούν δυσκολίες σχετιζόμενες με τη βραχεία μνήμη και το φωνολογικό μέρος της γλώσσας και ότι οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων απαξιώνουν τη διδακτική πράξη, δημιουργούν προστριβές μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και παράγουν αποτυγχόντες των μη προνομιούχων οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων. Προτείνεται η αναμόρφωση των ΑΠ προς την κατεύθυνση και της εκπαίδευσης των μεταναστών, των κοινοτήτων ανάγνωσης, των πρακτικών γραφής, της δημιουργικής γραφής, του πολυγραμματισμού, της επιχειρηματολογίας, της ουσιαστικής σύνδεσης της γλώσσας με τις εμπειρίες των μαθητών μέσα από projects, για να είναι η γνώση κατανοητή, ενδιαφέρουσα, ελκυστική και όχι προϊόν ανταγωνισμού.

## Πηγές

- ΥΠΕΠΘ (13-3-2003). “Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και την Υποχρεωτική Εκπαίδευση”. *ΦΕΚ 303*, τ. Β’. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- “The National Curriculum for England. On line version. English. Key stages 1-4” (2003). London: Department for Education and Employment – Qualification, and Curriculum Authority. Retrieved April 11, 2005 from <http://www.nc.uk.net/download/bEn.pdf>
- “Syllabus for Post-Primary Education, Junior Cycle” (2005). Dublin: NCCA. Retrieved August 15, 2005 from [http://www.education.ie/servlet/blobServlet/jc\\_english\\_sy.pdf?language=EN](http://www.education.ie/servlet/blobServlet/jc_english_sy.pdf?language=EN), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=IE\\_VO\\_5&id=1](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=IE_VO_5&id=1) και <http://www.ncca.ie/index.asp?locID=263&docID=-1>

## Βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Χ. (2002). “Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου”. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 7.
- Bousted, M. (2003). “English or literacy? – that is the question”. *English Teaching: Practice and Critique* 2, 3.
- Breedon, P. & T. Jefferson (2000). “Το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών της Αγγλίας και οι πρακτικές γλωσσικής αγωγής σ’ ένα σχολείο του Λονδίνου”, μτφρ. Α. Οικονόμου. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2.
- Doll W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Elkins, T. & J. Elliott (2004). “Competition and control: the impact of government regulation on teaching and learning in English schools”. *Research Papers in Education* 19, 1.
- Flouris, G. & G. Pasiadis (2003). “A critical appraisal of curriculum reform in Greece (1980-2002). Trends, challenges, and perspectives”. *European Education* 35, 3.
- Gathercole, S. E., S. J. Pickering, C. Knight & Z. Stegmann (2004). “Working memory skills and educational attainment: evidence from National Curriculum Assessments at 7 and 14 years of age”. *Applied Cognitive Psychology* 18.
- Giroux, H. A. (1999<sup>2</sup>). “Teachers, public life, and curriculum reform”. In A.C. Ornstein & L.S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum*. Massachusetts: Allyn and Bacon.



- Julien, J. S. (2002). "Haunting curriculum: visions of curriculum past, curriculum present and a vision of what is yet-to-come". In W.E. Doll & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions*. New York: Peter Lang.
- Καραντζόλα, Ε. (2000). "Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα". *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). "Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών: παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική". *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 7.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Χ. Κούτρα & Ε. Σοφού (2004). "Η διαθεματική προσέγγιση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Διερεύνηση και αξιολογική προσέγγιση παραδειγμάτων από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική". Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κυπριανός, Π. & Ε. Μιχαλοπούλου (2004). "Κοινωνικοί προσδιορισμοί και αξιακές προκείμενες των αναλυτικών προγραμμάτων". Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστάκης, Α. (1999). "Προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης: μια ανασκόπηση των εξελίξεων στην Αγγλία, Γαλλία και Ισπανία (1984-1994)". *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 1.
- Lawton, D. (1982). "Κοινωνικοί παράγοντες που επιβάλλουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα", μτφρ. Ο. Χριστοφίδου. *Νέα Παιδεία* 20.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). "Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης". *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 7.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). "Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα: θεωρία και πράξη". Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μίλεση, Χ. & Β. Πασχαλιώρη (2003). "Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση". *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 8.
- Moon, B. (1997). "The national curriculum. Origins, context and implementation". In B. Moon & A. Shelton Mayes (Eds.), *Teaching and learning in the secondary school*. London and New York: Routledge & The Open University.
- Simons, H. (2004). "Επιστροφή στις αξίες: αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα". Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Skillbeck, M. (1990). *Curriculum reform. An overview of trends*. Paris: OECD.
- Thompson, L. (2004). "Policy for language education in England: does less mean more?". *Regional Language Centre Journal* 35, 1.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Φλουρής, Γ. & Γ. Πασιάς (2004). "Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «συστήματα γνώσης», «καθεστώτα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000)". Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Unsworth, L. (2004<sup>2</sup>). *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Berkshire/Norfolk: Open University Press.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1999). "Το γλωσσικό πρόγραμμα της Βρετανίας". *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.